

ISSN on-line: 1982-9949

Doi: 10.17058/rea.v23i1.5876

QUE PORTUGUÊS É ESSE? DIVERSIDADE E ESTRANHAMENTO

Cláudia Landin Negreiros¹

Resumo

Este artigo apresenta um recorte da tese intitulada *Sentidos sobre o Ensino de Língua Portuguesa nas escolas estaduais em Barra do Bugres - MT: a prática docente em discurso*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, em convênio com a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (Doutorado Interinstitucional – DINTER), no ano de 2013. Nessa pesquisa, cujo referencial teórico e metodológico foi a Análise de Discurso (AD) francesa, iniciada por Michel Pêcheux na França e continuada no Brasil por Eni Orlandi, propusemo-nos a mostrar *efeitos de sentidos* nos discursos de 24 sujeitos-professores de Língua Portuguesa que atuavam em 12 escolas estaduais do município de Barra do Bugres. Nas análises, os temas da diversidade, da formação continuada e do currículo mostraram-se recorrentes. E é sobre esse último tema que discutimos neste artigo, mostrando como o currículo de Língua Portuguesa foi ressignificado por um desses sujeitos-professores. Mais especificamente, o *estranhamento* causado nesse professor ao se deparar com a diversidade linguística existente na região onde se localiza uma das escolas investigadas.

Palavras-chave: Análise de Discurso; Ensino de Língua Portuguesa; Currículo; Diversidade Linguística

1 INTRODUÇÃO

*Eu não escrevo em português.
Escrevo eu mesmo.
Fernando Pessoa²*

¹ Doutora em Educação (UFRGS). Docente da Área de Linguagens da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – *Campus* de Barra do Bugres. Rua A s/n COHAB São Raimundo. Barra do Bugres – MT. Fone (65) 3361-1413. Email: clnegreiros@unemat.br

Como o currículo de Língua Portuguesa é ressignificado pelos sujeitos-professores dessa disciplina, das escolas estaduais do município de Barra do Bugres – MT, em suas práticas pedagógicas? Para responder a essa questão, em nossa pesquisa de doutorado³, tomamos para análise sequências discursivas (SD) dos discursos desses sujeitos, mostrando os *efeitos de sentidos* sobre as práticas docentes nos contextos educacionais onde estavam inseridos.

Especificamente neste artigo, temos o objetivo de mostrar, por meio de uma SD do discurso de um desses sujeitos-professores, o qual atuava em uma das 12 escolas da rede estadual do município em questão, o *estranhamento* causado nele ao se deparar com a diversidade linguística existente na região. Em nossa pesquisa, essas escolas foram designadas como: centrais, periféricas, distritais, em assentamento rural, em Terra Indígena e remanescente de quilombo.

Como se percebe, a diversidade existente no município já se encontra na própria designação dessas unidades escolares. Uma diversidade que aparece, nessa época de contemporaneidade, como um discurso novo que se instaura e ganha força. Apresentando-se, muitas vezes, sob a forma de inclusão, procurando atender ao princípio fundamental de direito de todos à educação, trazendo, por essa via, o sentido da igualdade e também da diferença. Para Ladson-Billings (2010, p. 21) as discussões sobre a diversidade “[...] se concentram no bem social e cívico que ela desempenha na sociedade”. Contudo, ressalta a autora, “Esse bem é raramente debatido” (LADSON-BILLINGS, 2010, p. 21).

Assim é que, neste estudo, trazemos para discussão tal tema, por entendermos que, além de ter sido recorrente em nossa pesquisa, foi por meio dele que outra forma de diversidade se manifestou: a linguística. E os ecos dessa diversidade vão reverberar em um dos mais importantes instrumentos políticos na escola: o currículo.

Assim, percorrendo questões teóricas, metodológicas e analíticas nos campos da Educação, da AD e da Linguística, a organização deste artigo foi assim disposta: na *Introdução*, são mostrados: o objetivo do estudo, a justificativa para tal recorte e a disposição

² PESSOA, Fernando. *Autobiografia sem Factos*. Assírio & Alvim, Lisboa, 2006.

³ NEGREIROS, Cláudia L. *SENTIDOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS ESTADUAIS EM BARRA DO BUGRES-MT: a prática docente em discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 303 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Orientação: Prof^{ra}. Dr^a. Regina Maria Varini Mutti.

do artigo. Na seção 2, *O referencial teórico*, o qual aborda o referencial da pesquisa, apresentamos o referencial da AD e considerações sobre currículo. Na seção 3, *O caminho metodológico*, são apresentados os procedimentos empreendidos na pesquisa, o *locus* de realização do estudo, ou seja, o município de Barra do Bugres – MT, e a escola onde se encontrava o sujeito-professor de nossa investigação. Na seção 4, a *análise* da SD extraída do discurso do sujeito-professor de Língua Portuguesa é apresentada e discutida, evidenciando os sentidos manifestados, principalmente os relacionados ao currículo e à diversidade linguística. Por fim, nas *Considerações finais*, produzindo um efeito de sentido de finalização, enfocam-se os resultados deste trabalho e a incompletude do texto.

2 O REFERENCIAL TEÓRICO

Neste estudo, mobilizamos alguns conceitos da AD, principalmente os de língua, *corpus* e estranhamento. Realizamos, também, algumas considerações sobre currículo, as quais são mostradas na sequência.

2.1 A AD e os conceitos de língua e *corpus*

A AD trabalha a opacidade da língua, aquilo que incomoda, que chama a atenção para algo que está além da superfície linguística. Assim é que a língua para a AD não é um item abstrato, é uma realidade concreta, pois está sempre significando (ORLANDI, 2007). A língua, como objeto material da AD, é uma língua que está afetada pela equivocidade da linguagem, é algo estruturante da própria língua; o linguístico é inerente ao discursivo.

Para Saussure (2006), a língua é social e exterior aos indivíduos, enquanto que a fala é individual. Mas Pêcheux (2009) afirma que esses conceitos não dão conta de toda a produção de linguagem, sendo necessário, portanto, outro nível que estaria para além da língua/fala, ou seja, o do discurso. A língua é a base comum a partir da qual operam os discursos.

Por isso é que a AD trabalha a língua como estrutura simbólica e que também comporta o furo, a falha. E, para Pêcheux, ela não é algo fechado, não é homogênea, não é

regular e não é completa. Para ele, o real da língua⁴ só pode ser alcançado se essas quatro características forem levadas em consideração, e que o próprio da língua faz parte da estrutura da língua. Mas a língua como sistema nunca diz tudo, há que se buscar no sistema discursivo o que se pretende descobrir; o sistema discursivo é um sistema que tem dois eixos: o da transformação e o da incompletude. Assim é que a pesquisa em Análise de Discurso demanda que seja estabelecido um *corpus* para análise. Em nossa investigação, a obtenção do *corpus* verbal deu-se mediante trabalho de campo, com visitas às escolas estaduais e outros locais.

Pêcheux (2008, p. 151) indica, também, que trabalhar com materialidades discursivas, “[...] enquanto nível de existência sócio-histórica [...]”, é fundamental, pois o *corpus* é o conjunto dessas materialidades. Assim, para a constituição do *corpus* empírico de nossa pesquisa, foram entrevistados 24 professores que atuavam nas 12 escolas investigadas, além de seis coordenadores pedagógicos (quatro da área de Linguagens), um diretor e um secretário. E, nesse processo, a melhor forma de atender à questão da elaboração do *corpus*, segundo Orlandi (2002, p. 63), é “[...] construir montagens discursivas que obedeçam critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitam chegar a sua compreensão”.

Dessa maneira, ao trazer esses textos para o conjunto que reunimos, verificamos como os enunciados, as palavras, as expressões funcionavam no discurso ao qual apontavam; e, assim, como a leitura desses textos significava na posição de analista de discurso considerando as condições de produção, no nível sócio-histórico-ideológico.

Ao falar sobre as dificuldades que o analista do discurso enfrenta com relação ao *corpus* de sua pesquisa, Ernst-Pereira & Mutti (2011, p. 826) salientam: “[...] o recorte a ser operado no *corpus* empírico para constituir o *corpus discursivo* a partir do qual são organizados e aplicados os procedimentos descritivos e interpretativos [que] constituem o modo de trabalho da Análise de Discurso (AD)”. As autoras mostram, ainda, que a ideia de que não há nada *a priori*, “[...] entre os diversos objetos de estudo dessa disciplina e os recursos que a linguística oferece, uma vez que cada *corpus* instaura questões específicas e, em função dessas questões, são mobilizados diferentes conceitos” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 826), é consenso entre os pesquisadores da área.

⁴ O real da língua consiste em fazer com que tudo não possa ser dito e, por outro lado, haja em todo dizer uma parte inacessível ao próprio sujeito. (ORLANDI, 2007).

Ao comentarem sobre a formação do analista do discurso, mais especificamente rumo a uma *Sistematização Teórica dos Caminhos Analíticos*, Mutti & Ernst-Pereira (2011, p. 827) afirmam que, no processo metodológico, em relação ao *corpus* constituído pelo analista do discurso, são necessárias algumas operações, por meio das quais podem ser evidenciados três conceitos-chave, quais sejam: a falta, o excesso e o estranhamento. Para elas, tais conceitos apresentam uma dimensão de reconhecimento de SD, possibilitando criar “[...] o gesto de interpretação do analista frente aos seus propósitos, funcionando como princípios gerais e não como dispositivos técnicos, de caráter formalista ou empírico. Ao contrário, tais conceitos podem e devem abrigar inúmeros e incontáveis modos do dizer e do não-dizer”.

Acompanhando as discussões das autoras, neste artigo, mobilizamos o conceito de *estranhamento* na SD a qual enfocamos para análise.

2.2 Currículo

Antes de se proceder à análise, faz-se necessário uma breve explicação sobre o conceito de currículo, e da inserção deste no campo da Educação, nos parágrafos subsequentes.

Em Aulete⁵ pode ser encontrada a etimologia da palavra, ou seja, vinda do latim *curricu lum, i*, significa “ato de correr”; “carreira”; “local onde se corre”; relaciona-se, ainda, à carreira, a um percurso que deve ser realizado, ou significando um pequeno atalho, um desvio de caminho.

Já em Houaiss⁶, a definição de currículo é apresentada como “programação de um curso ou de matéria a ser examinada”. E, no Dicionário Interativo da Educação Brasileira,⁷ há a seguinte ideia: “Conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional”, sendo utilizado para designar um “plano estruturado de estudos”. O dicionário traz ainda a informação de que o termo apareceu, pela primeira vez, no campo da Educação, em 1633, no *Oxford English Dictionary*.⁸

⁵ Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/curr%C3%ADculo>> . Acesso em: 12 out. 2013.

⁶ Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 12 out. 2013.

⁷ Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=349>>. Acesso em: 12 out. 2013.

⁸ Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm>. Acesso em: 12 out. 2013

Por fim, o Glossário de Termos da Educação⁹ indica que o currículo “[...] passou por diversas definições ao longo da história da educação.”, significando, tradicionalmente, “[...] uma relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada uma (grade ou matriz curricular).” Mostrando, também, que “Esta conotação guarda estreita relação com ‘plano de estudos’, tratado como o conjunto das matérias a serem ensinadas em cada curso ou série e o tempo reservado a cada uma”.

Para falar sobre esse tema tão discutido na atualidade, Silva (2010, p. 17), historiciza as diferentes teorias curriculares, mostrando os conceitos mobilizados por cada uma delas, a saber: 1) *tradicionais*, cuja ênfase estava no ensino, na aprendizagem, na avaliação, na metodologia, na didática, na organização, no planejamento, na eficiência, nos objetivos; 2) *críticas*, interessadas na ideologia, na reprodução cultural e social, no capitalismo, nas relações sociais de produção, na conscientização, na emancipação e libertação, no currículo oculto, na resistência; 3) *pós-críticas*, que contemplam a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Aprofundando um pouco mais as discussões sobre ideologia, Michael Apple, inscrito nas teorias críticas de estudos curriculares, afirma que o papel ideológico do currículo se relaciona diretamente às estruturas econômicas e sociais de uma sociedade. Mostra, em seus estudos, que a seleção que o constitui é obtida por meio de um processo cujo interesse atende às classes sociais dominantes. Em relação ao conhecimento, perpassado pelo currículo, ele assim se posiciona:

[...] nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1995, p. 59).

O autor também se interessa em saber que relações de poder estão imbricadas no processo que constituiu determinado currículo. Na instituição escolar, preocupa-se tanto com questões curriculares quanto ideológicas, no que concerne ao processo de disseminação do

⁹ História da Educação Brasileira – Faculdade de Educação – Unicamp. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm>. Acesso em: 12 out. 2013.

conhecimento oficial pela escola. Apple supõe, criticamente, que a escola [apenas] transmite e reproduz conhecimento. Assim, na visão do autor (1995), no currículo,

[...] o que conta como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e - não menos importante - quem pode perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nas sociedades. (APPLE, 1995, p. 59-60).

Fazendo um contraponto entre os trabalhos de Michael Apple e Michel Pêcheux, percebe-se a importância da noção de ideologia para ambos os autores, já que, tanto para um como para outro, a ideologia envolve sujeitos e sentidos. É preciso lembrar, no entanto, que embora tais estudos tenham a ideologia como ponto em comum, eles não se sobrepõem, pois o objeto teórico de cada um desses é distinto: o primeiro, o currículo; o segundo, o discurso.

Em relação à ideologia, Pêcheux propõe uma reflexão sobre duas noções fundamentais na teoria do discurso: língua e sujeito. Uma relação existente entre a língua e a ideologia e, consequentemente, sobre o sujeito discursivo (ORLANDI, 2012). E aqui se pode constatar que “[...] a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação, pois o vivido dos sujeitos é informado, constituído pela estrutura da ideologia.”, diz a autora citando Pêcheux (ORLANDI, 2012, p. 49).

Ao aprofundar os estudos sobre a luta ideológica de classes em *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (2009), Pêcheux mostra a sua posição no que concerne à ideologia, ou seja, ele a define como o “espírito de uma época”¹⁰, como um espaço anterior à luta de classes. Para ele, o que há é uma “Ideologia em geral” como interpelação dos indivíduos em sujeito, realizada por meio das Formações Ideológicas, e não uma ideologia para cada classe social, pois, para ele:

[...] é impossível atribuir a cada classe sua própria ideologia, como se cada uma existisse em seu próprio campo ‘antes da luta de classes’, com suas próprias condições de existência e suas instituições específicas, de tal sorte que a luta ideológica de classes fosse o ponto de encontro de dois mundos distintos e preexistentes, cada um com suas próprias práticas e sua ‘visão’ de mundo, sendo esse encontro seguido pela vitória da classe ‘mais forte’, que então imporá sua ideologia à outra. (PÊCHEUX, 2009, p. 130).

¹⁰ Para Pêcheux, “[...] a ideologia não se produz sob a forma geral de um Zaitgeist (isto é, o espírito do tempo, a ‘mentalidade’ de uma época, os “costumes de pensamento”, etc.)” (PÊCHEUX, 2009, p. 130).

Ao falar sobre sua experiência no campo curricular a Gandin¹¹, Apple destaca a função das “[...] teorizações críticas no processo de lutas contra-hegemônicas e enfrentamento às atuais dinâmicas de poder das políticas neoliberais e neoconservadoras.” (GANDIN et al, 2012, p. 175), além de evidenciar a relação entre o currículo e o conhecimento escolar; tais discussões sempre irão se situar em torno do papel *ideológico* do currículo.

Chegar à ideologia por meio do discurso. É o que pretendia Michel Pêcheux.

Chegar à ideologia por meio do currículo. É o que pretende Michael Apple.

Pensamos que, muito embora as discussões sobre o currículo mereçam mais aprofundamento teórico, as reflexões se estenderiam a um campo especializado de estudos, o qual contempla trabalhos de autores que se debruçaram sobre essa temática¹². Percorrer esse “caminho” excederia, portanto, os objetivos deste artigo.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Nosso caminho de pesquisa de tese se iniciou com um convite feito a todos os professores de Língua Portuguesa que atuavam nas escolas estaduais de Barra do Bugres em 2011 e, depois, em 2012¹³, o qual foi entregue pessoalmente nas escolas centrais e periféricas; nas demais escolas, deixamos a cargo da Assessoria Pedagógica do município.

Assim, as entrevistas aconteceram em vários locais, não só nas escolas onde atuavam os professores, como também na própria residência, na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, em outro local de trabalho, à beira de um dos rios que banham a região.

Barra do Bugres é um município localizado no interior do Estado de Mato Grosso, distante 170 km da capital do Estado, Cuiabá, entre os biomas do Pantanal e do Cerrado, com pouco mais de 30 mil habitantes, e que se constitui como um espaço de diversidades étnico-culturais: indígenas, quilombolas, assentados, migrantes. Uma cidade atravessada pela diversidade. É importante ressaltar que Barra do Bugres foi criada antes da divisão do Estado,

¹¹ Entrevista concedida a Luís Armando Gandin (UFRGS), Maria Vieira Silva (UFU) e Mara Rúbia Alves Marques (UFU). Interpretação consecutiva de Luís Armando Gandin. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=r6P1FoymrHM>>. Acesso em: 29 out. 2013. Essa entrevista foi publicada na Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 175-184, Jan/Abr 2012, cujo título é: CONTRADIÇÕES E AMBIGUIDADES DO CURRÍCULO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva-marques-gandin.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2013.

¹² Indicamos a leitura da obra de Silva (2010), Apple (1995) e Gandin (2012), que foram por nós consultadas para embasamento deste artigo.

¹³ Exceto os que se encontravam em licença de saúde, prêmio, ou em processo de aposentadoria.

ocorrida em 1977, pelo Governo Federal, que alegava dificuldade em desenvolver a região diante da grande extensão e diversidade¹⁴. No sul, mais próspero e mais populoso, foi criado Mato Grosso do Sul. No norte, menos populoso, mais pobre, sustentado pela agropecuária e envolvido por sérios problemas fundiários, ficou Mato Grosso¹⁵. Dos Estados da Região Sul do país veio o maior contingente de pessoas.

Segundo aponta Ramos (2003), nos anos de 1970 e 1980, assim como em outras cidades do Estado de Mato Grosso, o crescimento da população de Barra do Bugres foi intenso, em consequência desse fluxo migratório, fomentado pelas políticas de colonização implantadas pelo governo, a partir da década de 70. Por esse movimento migratório vieram muitos professores para esta localidade, como pudemos comprovar por meio de nossa pesquisa. Trazemos como exemplo a seguinte SD:

SD 01 - Cláudia: Como se tornou professor?

Professor AB: É... eu me tornei professor não foi até por opção. É que no Paraná eu trabalhava como contador e trabalhava numa imobiliária e o acesso que tinha de faculdades na minha cidade, no Paraná, era uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. [...] Na época, eu fiquei sabendo que Mato Grosso era um Estado que estava precisando de professores. Em 84 eu fiquei sabendo disso, e eu não tinha experiência, mas vim para o Mato Grosso, e até hoje eu permaneço como professor.

Também veio do Paraná o sujeito-professor o qual é focado neste artigo. Em uma das escolas de Barra do Bugres ele ficou.

3.1 A Escola Estadual Sabino Ferreira Maia – Distrito de Currupira

As unidades escolares, em nossa pesquisa, foram subdivididas por meio de agrupamentos que se delineavam a partir da localização no município. Na perspectiva da AD, essas indicações, resultantes dos levantamentos realizados, caracterizam-se como parte do estabelecimento inicial das condições de produção do discurso, objetivado para análise discursiva; entende-se que estavam representados, de algum modo, no discurso dos sujeitos-professores.

¹⁴ Como exemplo, a diversidade existente também no município de Barra do Bugres.

¹⁵ Disponível em: <http://www.portalbrasil.net/estados_mt.htm>. Acesso em: 20 set. 2011.

Essas unidades escolares estão implantadas em áreas diversas, a fim de atenderem às comunidades que compõem o perfil social do município. Devemos esclarecer, também, que as nomenclaturas dadas a elas têm por base o critério de localização: 1) escolas centrais - localizadas na região central do município, considerando-se o centro da cidade, a Prefeitura e a Câmara Municipal; 2) escolas periféricas - em bairros distantes desse centro, na periferia da cidade; 3) escolas distritais – localizadas em distritos afastados do centro, sendo necessário o deslocamento por estradas, onde cada distrito possui “certa” autonomia em relação ao município (centro comunitário, posto policial, posto de saúde, escola); 4) escola em assentamento rural; 5) escola em terra indígena (TI); 6) escola remanescente de quilombo.

A Escola Estadual Sabino Ferreira Maia está localizada no distrito de Currupira, uma região distante 40 km do centro de Barra do Bugres, às margens da Rodovia MT-246, onde se encontra uma fábrica de calcário, um Hotel Fazenda e, nas imediações, grandes propriedades rurais, o que gera uma economia “razoável” para essa comunidade.

Com aproximadamente 400 habitantes¹⁶, esse distrito foi disputado anteriormente com a cidade de Alto Paraguai. A localidade passou a pertencer a Barra do Bugres após a realização de um plebiscito, cujo apoio se deveu ao então Deputado Estadual Renê Barbour¹⁷.

Para atender a essa comunidade, foi inaugurada, em 1983, a EE Sabino Ferreira Maia, cujo nome homenageia um lavrador, vindo em 1959, o qual sozinho ensinou todos os filhos a ler e a escrever. Mas, mesmo com uma estrutura pequena, com quatro salas de aula, uma sala de professores, uma sala de articulação da aprendizagem¹⁸, dois banheiros, um feminino e outro masculino, para uso comum, laboratório de informática, cozinha e despensa, a escola oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental completo, Ensino Médio e EJA (EF e EM). Na sequência, algumas imagens da escola.

¹⁶ Segundo dados do IBGE (2010).

¹⁷ Deputado estadual eleito por cinco mandatos pela região de Barra do Bugres. Por esse motivo, vários são os topônimos em sua homenagem, inclusive o nome do *campus* da UNEMAT no município.

¹⁸ A Articulação da Aprendizagem é uma proposta inovadora cujo objetivo é atender o aluno com necessidade de aprendizagem, utilizando estratégias pedagógicas complementares, proporcionando vivências formativas, cidadãs e integradas às atividades desenvolvidas pelo professor regente. PORTARIA Nº 586/10/GS/SEDUC/MT - Para a função de professor articulador da aprendizagem, o candidato deverá: I - ser professor efetivo ou estabilizado, com jornada de trabalho de 30 horas/semanais; II - ter formação em Licenciatura Plena em pedagogia ou normal superior; III – ter experiência docente em alfabetização de no mínimo 02 anos para atuar no 1º e 2º ciclo. Disponível em: < http://www.seduc.mt.gov.br/download_file.php?id=10791>. Acesso em: 01 out. 2012.



Fig. 1 - Fotografia do entorno da Escola Estadual Sabino Ferreira Maia (20/06/12).
Fonte: Cláudia Landin Negreiros, Acervo Particular, 2012.



Fig. 2 - Fotografia da Escola Estadual Sabino Ferreira Maia - entrada principal (20/06/12).
Fonte: Cláudia Landin Negreiros, Acervo Particular, 2012.

Observa-se, pelas imagens, que, para se chegar à escola, é necessário seguir por um caminho de terra. Todas as ruas do distrito, exceto a rodovia MT-248 que dá acesso a essa localidade, não são asfaltadas. No entorno, a vegetação nativa mescla-se às moradias construídas em lotes grandes, formando pequenos sítios. Mesmo murada, para impedir o acesso de animais silvestres, vê-se que a escola necessita de uma reforma em toda a sua estrutura física¹⁹. Esta instituição está inscrita na modalidade de Educação Básica do Campo²⁰

¹⁹ Até o momento (2014), a escola não passou por reformas.

²⁰ RESOLUÇÃO N. 126/03-CEE/MT Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso. A Presidente do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, reconhecida a diversidade sócio-cultural e econômica das populações do campo e a necessidade de garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, sem ser desigual e tendo em vista o disposto na Lei 9394, de 20 de

e, à época de nossa pesquisa de campo, já estava recebendo os investimentos específicos que essa modalidade requer. Mas, mesmo com tais investimentos, a escola lida com problemas relacionados, principalmente, ao quadro docente, o qual é composto por professores de várias localidades.

Outro problema vivenciado pela comunidade escolar é garantir a permanência do quadro de professores durante o ano letivo. As distâncias, a instabilidade funcional (não havia, à época da pesquisa, professores efetivos) e a falta de profissionais com habilitações específicas para ministrar disciplinas das áreas de conhecimento (EF e EM) comprometiam o trabalho pedagógico realizado pela escola.

Em meio aos problemas com os quais a escola tem que lidar, como necessidade de reformas, quadro docente instável, há uma característica que a difere e que foi comentada pelo sujeito-professor de Língua Portuguesa:

SD 02 - Cláudia: O que mais facilita o seu trabalho?

Professor CL: Bem, o que mais facilita o meu trabalho, nessa comunidade, é principalmente a questão da disciplina que os alunos têm, sabe, e o número reduzido de alunos. Por ser uma Educação do Campo, então há essa abertura assim, essa flexibilidade quanto ao número de alunos. Enquanto na cidade, nós temos salas super lotadas, aqui não, o número é bem reduzido. Tanto é que eu tenho um segundo ano que, no momento, tem oito alunos, sabe. À tarde, a sétima e oitava séries, são 13 alunos e a outra tem 15, sabe. E à noite também, a sala mais numerosa... acho que é 15. E ela, como assim, às vezes, dependem de ônibus, nem sempre as turmas são sempre assíduas, sabe. Acontece um probleminha, já vai então. O número de alunos facilita muito o meu trabalho. E a questão da disciplina também, por ser aluno de campo, né, assim.... é diferente... não sei explicar por quê. Mas é diferente em relação aos alunos da nossa cidade.

dezembro de 1996 – LDB, e na Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996, e no Plano Nacional de Educação – PNE, e na Lei Complementar n. 49 de 1º de outubro de 1998 e mediante o Parecer n. 202-B-CEB/CEE/MT, aprovado em 12.11.02, e por decisão da Plenária de 22.07.03, Resolve: Art. 1º - Instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo a serem observadas nos projetos institucionais das escolas que integram o Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=489&parent=474>>. Acesso em: 19 out. 2012.

O sujeito-professor se refere à disciplina dos alunos, demonstrando *um sentido de tranquilidade e de facilidade* no trabalho docente, visto que as turmas apresentam um número reduzido de alunos (*Por ser uma Educação do Campo, então há essa abertura assim, essa flexibilidade quanto ao número de alunos*). Ele também compara essa situação ao que ocorre na cidade, *Enquanto na cidade, nós temos salas super lotadas, aqui não, o número é bem reduzido*. Acredita que o aluno inscrito nessa modalidade de *educação é diferente em relação aos alunos da nossa cidade* e, como ele mesmo diz, *não sei explicar por qu*”. Supõe-se que seja pelo fato de a escola ser vista como um local importante em regiões afastadas do centro urbano²¹. Por serem trabalhadores rurais, os alunos a veem como um ambiente de estudos, de aprendizagem, de possibilidades de mudança; um lugar que faz sentido para eles. É nessa direção que se pretende que a escola se torne *um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo*.

4 A ANÁLISE

Ao pedir que relatasse uma experiência em sala de aula que não dera certo, em relação à prática docente de Língua Portuguesa, o professor trouxe uma situação a qual envolvia uma atividade de retextualização. Após a produção textual, ele projetou os textos na parede da sala a fim de que, juntos, professor e alunos, fossem discutindo e reelaborando os textos. Mas algo o surpreendera: tratava-se de uma substituição de um elemento “esperado” na sequência frasal, em momento de pausa (uso da vírgula), atravessado por um elemento “estranho” a esse esperado.

SD 03 - Cláudia: Conte uma experiência em sala de aula que não deu certo.

Professor CL: [...] coloquei (os textos dos alunos) lá no PowerPoint. PowerPoint não, nos slides pra eles ... mas ninguém se manifestou, né. E aí eu ... a gente fez algumas modificações, né...estrutura, tal, só que muita coisa eu não consegui mudar, até mesmo... trata-se da variação linguística, sabe. Lá é uma comunidade assim que **eles preservam, preservam mesmo, entre aspas, o Cuiabanês deles, falam bem cuiabano mesmo**. Então, têm expressões que eu não conheço, sabe. **Então, no lugar de vírgula, eles colocam o tchá, pensa...E aí, agora, para tirar esse tchá aqui ... não, professor,**

²¹ Em outra entrevista, um sujeito-professor da escola do assentamento rural também comentou sobre a boa disciplina dos alunos.

não pode tirar o tchá! [...] Eu falei... eu não posso fazer isso, porque de certa forma é preservação da variedade linguística deles. Então, não é uma experiência que não deu certo. Mas assim, que eu não sei como trabalhar isso ainda, nesse sentido. E outras expressões também que eu não me lembro no momento, mas que ficaram, que se repetiram em todos os textos.

O vocábulo *tchá*, do falar cuiabano, conhecido como Cuiabanês, ocorre na Baixada Cuiabana²². Deve-se ressaltar que a localização da escola, em distrito próximo à cidade de Rosário Oeste, que pertence ao Território da Baixada Cuiabana, pode ser uma das justificativas para tal ocorrência.

Em estudo criterioso sobre o português histórico, lote cuiabano, Almeida (2005) destaca os aspectos linguísticos dos habitantes da Baixada Cuiabana, com o intuito de mostrar, por meio de vocábulos e expressões, a existência de fenômenos “[...] do sistema sonoro também observados em uma ou mais fases históricas do português, em especial da língua portuguesa dos séculos XVII e XVIII, na época das bandeiras, que ainda sobrevivem na oralidade de alguns habitantes nativos dessa região [...]” (ALMEIDA, 2005, p. 69). Dentre os aspectos estudados, destaca-se a ocorrência das consoantes fricativas pré-palatais surda /ʃ/ e sonora /ʒ/ que, no falar cuiabano, são pronunciadas como africadas surda /tʃ/ e sonora /dʒ/ (ALMEIDA, 2005).

Num percurso histórico, e recorrendo à literatura especializada no intuito de explicar essa ocorrência, Almeida (2005) apresenta hipóteses para tal registro. O /ʃ/, doravante *tch*, é marcado também em registros feitos por outros estudiosos que constataram que a expressão “*eu atcho bom*” aparece no lugar de “*eu acho bom*”. Essa, segundo o autor, é realizada, além de Cuiabá, nos municípios de Poconé, Cáceres, Rosário Oeste, Diamantino, Santo Antônio do Leverger, Nossa Senhora do Livramento e Barão de Melgaço. Há que se notar, também, conforme Almeida (2005), que “[...] o *tch* mato-grossense relaciona-se, na escrita, tanto com o dígrafo <ch>, quanto com o grafema <x>, grafias de etimologias diferentes.” (ALMEIDA, 2005, p. 87).

Uma hipótese, segundo Almeida (2005), para essa recorrência na região estudada, seria a de que essa permanência, na atualidade, “[...] na expressão oral de muitos cuiabanos,

²² O Território Baixada Cuiabana - MT abrange uma área de 85.369,70 Km² e é composto por 14 municípios: Acorizal, Barão de Melgaço, Campo Verde, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger, Várzea Grande e Planalto da Serra. Disponível em <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/baixadacuiabanamt/one-community?page_num=0>. Acesso em: 09 nov. 2012.

(se daria) provavelmente porque encontrou por lá um terreno fértil, adubado com línguas indígenas, em particular o bororo, que possuem tais fonemas” (ALMEIDA, 2005, p. 87). Nessa direção, Orlandi (2007) mostra que: “Entre os efeitos de determinação que constroem a objetividade do nosso país estão os que descrevem as línguas indígenas aqui encontradas e constroem uma ‘feição’ para a língua portuguesa do Brasil” (ORLANDI, 2007, p. 45).

O que se deve atentar, no estudo de Almeida (2005), é que não há menção sobre a ocorrência do vocábulo em situação de pausa na pontuação, como verificado na sequência linguística produzida pelo aluno. Tampouco a sua inserção no verbete do Dicionário Cuiabanês, de William Gomes²³, onde a expressão “*Tchá por Deus*”, com uma única entrada, indica espanto, admiração, dúvida, e é ilustrada pela expressão: “*Tchá por Deus, esse ônibus tá muito cheio!*”. Pensamos que caberia, portanto, um estudo mais investigativo na região acerca das variações linguísticas²⁴, o que foge aos objetivos deste artigo.

Por fim, Almeida (2005) ressalta que há falantes que, “[...] naturalmente, independentemente de contextos – linguístico e/ou extralinguístico, se comunicam deixando à mostra esses e outros traços característicos da variante regional” (ALMEIDA, 2005, p. 88), o que faz com que ecoem traços dessa variante do português nas vozes de falantes que habitam a região da baixada.

Mas é certamente pela via da AD que prosseguimos as discussões, convocando inicialmente Orlandi (2009) quando, em estudo sobre os processos de colonização e de descolonização linguística, ressalta que “[...] tanto a colonização como a descolonização são fatos da relação entre a unidade necessária e a *diversidade* concreta em um mesmo território, na constituição de uma sociedade, de uma nação, de um Estado” (ORLANDI, 2009, p. 172, grifo nosso). Dessa forma, a ocorrência linguística expressa por falantes de uma determinada região, nesse caso, do distrito no qual se situa a escola investigada, pode ser em consequência, dentre outros fatores, da diversidade existente na comunidade.

Um pouco mais sobre a colonização linguística, Mariani (2004) ressalta que essa colonização está na ordem do acontecimento, pois ela se realiza “[...] no encontro de várias

²³ Segundo Bressanin (2010), o Dicionário Cuiabanês teve sua primeira edição publicada em 2000 (sem editora), com cerca de 5000 verbetes e foi posto à venda em livrarias e bancas de revistas da cidade de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso. Uma segunda edição estava prevista para ser lançada em 2010, acrescida de um número maior de palavras, por volta de 12.000 verbetes (cf. Jornal Diário de Cuiabá, 2010).

²⁴ Sem desconsiderar as contribuições da Diacronia, da Fonética Articulatória, da Fonologia e da Sociolinguística Variacionista, em situações como a apresentada, pensamos que os objetivos propostos neste artigo não contemplam os pressupostos teóricos e metodológicos dessas subáreas da Linguística. A interlocução realizada com esses campos fez-se necessária apenas para situar o leitor no momento oportuno.

memórias simbólicas (as línguas, em suas distintas materialidades) com uma atualidade (o (des) encontro linguageiro, a incompreensão dos sentidos)” (MARIANI, 2004, p. 74). A autora afirma, também, que ela produz como resultados: “[...] modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado, provocando até mesmo reorganizações no funcionamento dos sistemas linguísticos além de rupturas em processos semânticos estabilizados”, o que pode ser observado na situação mencionada, ou seja, uma ruptura no sistema sintático da língua.

Mostra também que a colonização linguística do Brasil se refere ao “[...] processo histórico que aglutinou a realeza e a igreja portuguesas em um projeto político-linguístico em larga medida comum e simultaneamente nacional e internacional.” (MARIANI, 2004, p. 74). Ressalta que, a despeito da “[...] força engendradora pela colonização linguística, não há ritual sem falhas. Assim sendo, à revelia da colonização linguística imposta pela metrópole, pequenos *lugares* de esgarçamento nessa ideologia de dominação pela língua do colonizador vão sendo constituídos” (MARIANI, 2004, p. 81, grifo nosso). Talvez esse seja um dos lugares de que fala a autora.

A noção de *colonização linguística* se refere, então, a uma série de fatos resultantes do acontecimento linguístico que foi o encontro de povos com línguas e memórias diferenciadas e sem contato anterior. A relação de colonização é, então, da ordem de um acontecimento discursivo, tal como Pêcheux o formula: “[...] o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2008, p. 17). É um acontecimento na medida em que produz sentidos e, ao mesmo tempo, provoca rupturas em sentidos já estabilizados (MARIANI, 2004). Nesse sentido, em relação ao sistema da língua, Pêcheux (1981, p. 24) considera que qualquer “[...] língua natural é também, e antes de mais nada, a condição de existência de universos discursivos não estabilizados logicamente, próprios ao espaço sócio-histórico dos rituais ideológicos, dos discursos filosóficos, dos enunciados políticos, da expressão cultural e estética”. Já Orlandi afirma que “[...] o português-brasileiro e o português-português se recobrem como se fossem a mesma língua, no entanto não são [...]. A nossa língua [brasileira] significa em uma filiação de memória heterogênea” (ORLANDI, 2009, p. 30), o que, segundo a autora, se refere à formação de uma memória discursiva que é fundante para a identidade nacional brasileira (ORLANDI, 2009).

Talvez, a expressão utilizada por esses alunos da comunidade tenha desestabilizado a própria unidade da Língua Portuguesa, e também do próprio falar cuiabano, que não comporta

tal ocorrência. Pensamos que, neste estudo, abordamos uma língua que sempre está sujeita ao equívoco, sempre está sujeita a falhas, porque as modalidades escrita e falada de uma determinada língua estão relacionadas ao sujeito que as utiliza. Contudo, é também por outro viés que pretendemos continuar a análise em curso da SD destacada inicialmente, ou seja, por meio do conceito de estranhamento. E, a esse respeito, Ernst-Pereira & Mutti (2011, p. 829), apresentam esse aspecto, a ser abordado nas questões linguísticas e/ou enunciativas, como algo que “[...] depende da dinâmica do discurso, a ser observada pelo analista, aí implicados o sujeito submetido à ordem da ideologia e do inconsciente, a memória estruturante do dizer e o sentido opacificante”. As autoras ressaltam, ainda, que esse conceito “[...] deve ser interpretado numa dupla dimensão: a do intradiscurso (materialidade discursiva) e a do interdiscurso (memória discursiva), uma vez que a AD trabalha um objeto inscrito na relação da língua com a história” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 829).

Dessa forma, o conceito de estranhamento é definido, segundo as autoras, como uma

[...] estratégia discursiva que expõe o conflito entre formações discursivas e consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do ex-cêntrico, isto é, daquilo que se situa *fora* do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significativa, marcando uma *desordem* no enunciado. Aqui se dá o efeito de *pré-construído* através do qual *um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado antes, em outro lugar, independentemente*, rompendo (ou não) a estrutura linear do enunciado. Possui como características a imprevisibilidade, a inadequação e o distanciamento daquilo que é esperado. (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 830).

No momento da atividade de textualização, o professor esperava encontrar na sequência linguística, o sinal de pontuação próprio ao que o momento requereria, ou seja, no curso lógico da sintaxe da língua, no momento esperado do sinal de pontuação (pausa/vírgula) na cadeia frasal, mas um outro elemento atravessa o fio do discurso “[...] da ordem do inesperado” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 828).

E mais, a expressão, habitualmente usada em situações de espanto por falantes da região da Baixada Cuiabana, estava sendo utilizada em substituição a um sinal de pausa na pontuação por uma expressão, indicando, assim, uma “[...] quebra da ordem esperada e o efeito, um tanto desconcertante [...]” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 828). Assim é que o sujeito-escritor retoma algo que já-está-lá, que já-está-dito em outro lugar, por outras vozes que utilizam a expressão nessas situações.

O professor desconhece, também, a expressão utilizada pelos alunos nessa situação diferenciada, pois, em entrevista, revelou ser oriundo de outro Estado do país. E, ao dizer *Então, no lugar de vírgula, eles colocam o tchá, pensa... E aí, agora, para tirar esse tchá aqui ... não professor, não pode tirar o tchá*, foi o que lhe causara o estranhamento. É, então, “[...] no *estranhamento* que se opera a partir de elementos presentes na linearidade significante que provocam ruptura na ordem sintática” (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 828, grifo das autoras).

Percebe-se, portanto, que o estranhamento ocorreu quando o sujeito-professor ficou exposto ao equívoco da língua, no momento em que ele se defrontou com algo que deveria permanecer oculto, mas que acabou retornando em forma de memória de uma língua “silenciada²⁵”: o falar cuiabano.

Já para Authier-Revuz, nessa situação, o que ocorre é a presença da alíngua²⁶, ou seja, “[...] de fazer emergir, desde o espaço significante da alíngua, em se deslocando, em se recompondo, de outras palavras imprevistas, de ir e vir no espaço que separa os interlocutores irremediavelmente diferentes.” (AUTHIER-REVUZ, 2011a, p. 659). Como o que ocorreu na situação acima descrita pelo professor, com uma palavra “imprevista” atravessando tanto o enunciado quanto a enunciação.

Assim é que o vocábulo “*tchá*” marca o funcionamento discursivo de um jogo entre as materialidades próprias da Língua Portuguesa e do falar cuiabano. Ele sugere um *efeito de presença* da diversidade local, produzindo também um *efeito de alteridade* na constituição do processo de identidade do sujeito-aluno no contexto escolar.

Vê-se, aqui, o que Orlandi considera sobre transferência do sentido, desta forma: “[...] trabalha-se pois com o efeito metafórico, ou seja, há uma historicização do sentido de tal maneira que ele vai se ressignificar em outro lugar, produzindo efeitos que trazem os sentidos que estão sendo produzidos para uma outra discursividade” (ORLANDI, 2004, p. 138), a discursividade do sujeito-aluno.

E nessa relação do professor com a língua, há também outro aspecto a se considerar, e que o leva a questionar sobre certos sentidos no seu ensino: *Mas assim, que eu não sei como*

²⁵ Não pelos habitantes da Baixada Cuiabana.

²⁶ Alíngua - termo cunhado por Lacan que é retomado em “O amor da língua” por Milner (1982), com o intuito de apresentar a relação da gramática com a linguística, por meio de uma incursão que esse autor faz na psicanálise lacaniana.

trabalhar isso ainda, o que sugere *um efeito de incompletude*, uma busca a ser empreendida por ele, com o intuito de aprender a lidar com questões dessa natureza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber, durante o percurso de nossa investigação, que esse ensino de língua nas escolas estaduais do município em questão, está em aberto, de caráter incompleto, assim como a própria AD. E quem nos mostrou isso foi esse sujeito-professor, de uma das escolas de distrito, ao *dar de encontro com* a variação linguística existente naquela comunidade. Por certo, o sujeito-aluno, que recusou a norma culta da Língua Portuguesa que parecia aceitar, mostrou a esse professor a língua silenciada (não pelos habitantes daquele lugar), trazendo, então, a língua que ainda vivia naquela região.

Reconhecemos, por fim, que os aspectos abordados neste estudo, mesmo não estando sob o foco principal da pesquisa por nós realizada, foram aqui discutidos, pois os mesmos significam e surpreendem no *corpus* discursivo que foi submetido à análise, como nos lembra Mazière (2007, p. 88): “[...] a língua resiste à medida que dizer de outro modo é dizer outra coisa [...]”. Daí, então, o sujeito-escritor, assim como Pessoa, relutar diante da língua: *Escrevo eu mesmo*.

THE CURRICULUM. WHAT PORTUGUESE IS THIS?

Abstract

This article presents part of the thesis *The meanings about the teaching of the Portuguese language in state schools in Barra do Bugres - MT: the teaching practice in discourse*, defended in the Postgraduate Program in Education of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul – (PPGEdu – UFRGS), in partnership with the Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (inter-institutional - DINTER), in the year 2013. In this research, based on the theoretical and methodological references of French Discourse Analyses initiated by Michel Pêcheux in France and continued in Brazil by Eni Orlandi, we show the *meaning effects* in the discourse of 24 subjects-teachers of Portuguese in twelve state schools of Barra do Bugres. In these analyses, the issue on diversity, continuous formation, and curriculum

was recurrent. And it is on this last topic what we discuss in this article, showing how the Portuguese Language Curriculum was re-meant by one of these subjects-teachers.

Keywords: Education; Discourse Analyses; Portuguese Teaching; Curriculum; Linguistic Diversity

EL CURRÍCULO: ¿QUÉ PORTUGUÉS ES ÉSTE?

Resumen

Este artículo presenta una parte de la tesis doctoral *Sentidos sobre la enseñanza de la Lengua Portuguesa en las escuelas públicas en Barra do Bugres - MT: la práctica pedagógica en discurso*, defendida en el Programa de Postgrado en Educación - PPGEduc, de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, en colaboración con la Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (DINTER - interinstitucional), en el año 2013. En esta investigación, basados en el marco teórico y metodológico del Análisis del Discurso, iniciada por Michel Pêcheux en Francia y continuada en Brasil por Eni Orlandi, mostramos *los efectos de los sentidos* en los discursos de 24 profesores de Lengua Portuguesa en 12 escuelas públicas en la ciudad de Barra do Bugres. En el análisis, los temas de diversidad, formación continuada y currículo fueron recurrentes. Y es en este último punto que discutimos en este artículo, mostrando cómo el currículo de Lengua Portuguesa fue reformulado por uno de estos profesores.

Palabras-clave: Educación; Análisis del Discurso; Enseñanza de la Lengua Portuguesa; Currículo; Diversidad lingüística

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manoel M. S. Ecos fonético-fonológicos no falar cuiabano. In: ALMEIDA, Manoel M. S.; COX, Maria Inês P. (Org.). *Vozes cuiabanas: estudos linguísticos em Mato Grosso*. (Coleção Tibanaré de estudos mato-grossenses; v.5). 1. ed. Cuiabá: Cathedral Publicações, 2005. p. 69-93.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um Currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomás T. (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

AULETE, Caldas. Dicionário Aulete Digital. Disponível em: http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&pesquisa=1&palavra=curr%EDculo#ixzz2hVRsJIFE. Acesso em: 12 out. 2013.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Paradas sobre Palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita. Tradução: Leonidas Roberto Tascheto; Regina Maria Varini Mutti. In: FISS, Dóris M. L; MUTTI, Regina M. V. (Orgs.). *Língua, Discurso e Sujeito na Educação*. (Seção Temática). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, p. 651-679, set-dez. 2011b.

BRESSANIN, Joelma A. A produção do saber sobre a língua: um estudo do dicionário cuiabanês. In: *Revista Línguas*, n. 26, 2010.

Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp>. Acesso em: 12 out. 2013.

ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. In: FISS, Dóris M. L; MUTTI, Regina M. V. (Org.). *Língua, Discurso e Sujeito na Educação*. (Seção Temática). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, p. 817-833, set-dez. 2011.

GANDIN, Luís Armando et. al. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas - Entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 175-184, jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva-marques-gandin.pdf..> Acesso em: 29 out. 2013.

Glossário de Termos da Educação - História da Educação Brasileira – Faculdade de Educação – Unicamp. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm. Acesso em: 12 out. 2013.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2007.

LADSON-BILLINGS, Glória. *Fazendo as perguntas certas*: uma agenda de pesquisa para se estudar a diversidade na formação de professores. Tradução: Cristina Antunes. *Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 11-26, jan./jul. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 13 set. 2013.

MARIANI, Bethania. *Colonização linguística*: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

MAZIÈRE, Francine. *A análise do discurso*: história e práticas. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

_____. *Cidade dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*. Campinas, SP: Editora RG, 2009.

_____. *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

Oxford English Dictionary. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm. Acesso em: 12 out. 2013.

PÊCHEUX, Michel. Sobre a (des) construção das teorias linguísticas. Trad. Faustino Machado da Silva. In: *Revista de Linguística*, 1981.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. 4ª impressão da 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1986.

RAMOS, Jovino. *A histórica Barra do Bugres: 1º ciclo econômico*. 1. ed. Barra do Bugres: Renascer, 2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Data de recebimento: 02/04/2015

Data de aceite: 04/05/2015